

tokhoz fűződő viszonyával és az oktatók kompetenciájának kérdésével, akiknek az egész életet végigkísérő tanulás keretében sokkal nagyobb mértékben van részük a tanácsadásból és az egyéni coachingból, mint korábban.

Professzionalitás és minőség. Ezek a kulcsszavak a – piacgazdaságilag motivált –, az oktatási terület hatékonysága és az oktatók professzionalitásával kapcsolatban folyó tudományos vitát, valamint az oktatás minőségének ezekből következő kérdéseit vetik fel. A kutatás és a fejlesztés evvel kapcsolatban az oktatói szerepnek a tanácsadó vagy a facilitátor (vagy bármilyen még újonnan születő elnevezés is jönne létre) irányába történő változására összpontosítanak, valamint arra, hogy az oktatók a jövőben miként tudják megszerezni az ehhez szükséges – professzionális munkát garantáló - szakmai minősítést. Ugyanakkor azt is vizsgálják, hogy az oktatás minőségét miként lehet meghatározni. Ennek során pedig kritérium listákat határoznak meg arról, hogy mi jellemzi a jó oktatást, és hogy azt miként lehet ellenőrizni. Ezen a területen is szoros kapcsolat van a német szakmai párbeszéd és az európai minőségi sztenderdek – és normák meghatározása között.

A (rész-)diszciplína távlatai

Az előbbiekből vázolt kutatási- és fejlesztési súlypontok is világosan mutatják, hogy milyen módon hat együtt a gyakorlat és a tudomány diszciplína orientáltságú szinten is. Valamennyi tudományosan tárgyalt kérdés és probléma egyúttal a felnőttképzés gyakorlatának fejlődési tendenciájaként és felmerülő problémák területeként is leírható. Ezzel a tényre szemben néha bírálatnak is hangot adnak, miszerint a tudománynak nincs meg a maga területének gyakorlatához szükséges távolsága, valamint hogy nem teremti meg azt a szükséges feszültséget, ami a fejlődések kritikus-konstruktív megítéléséhez szükséges. Következésképpen így nem tudja megoldani a szubszumáló logika és a mindennapi hermeneutika közötti diszkrépancia átgondolt megítélésének szükséges feladatát.

Ez, ami a feldolgozott kérdések és problémák összterületét illeti – alkalmasint még így is van. A felnőttképzés tudományára – hasonlóan korunk más társadalomtudományi diszciplínáihoz – az önálló, perspektívikusan előremutató, jövőbe látó kutatási munka hiánya jellemző. A kutató munka részleteiben viszont másrészt az tapasztalható, hogy nem végzik el a gyakorlat folyamatos, tudományos legitimációját. A konkrét projektekben kimutatható, hogy azokban a megfigyelés, a követés és evaluáció révén távolságot és kritikus ítélőképeséget tudnak teremteni. Mégis látható – és ez a német felnőttképzési tudomány jövőbeli feladata –, hogy az önálló tudományos-kritikai megközelítési módhoz vezető útnak még mindig nem ért a végére. Ebből a szempontból erre a neveléstudományi részdiszciplínára még egy reflexív lépés vár. Mindenesetre jóval régebben kialakult tudományok mutatják, hogy ez ma sajnos már nem magától értetődő.

JOACHIM H. KNOLL: A DELORS-JELENTÉS. OPERACIONALIZÁLÁS A NÉMET SZÖVETSÉGI KÖZTÁRSASÁG SZEMSZÖGÉBŐL

A bizottsági jelentés interpretáló elemzése előtt ismertetni kell néhány olyan adatot, amelyek révén bepillantást kaphatunk a jelentés keletkezésének történetéről és művelődéspolitikai háttéréről. A *Learning – The Treasure Within* című Delors-jelentést először más, a jelentést előkészítő, kiegészítő és tovább vivő – UNESCO ajánlásokkal, szakértői véleményekkel és állásfoglalásokkal való összefüggésében kell látni.

Az UNESCO története messze menően reform orientáltságú, folytonossági történet, amely elsősorban az UNESCO-munka filozófiájához, e munka általános előfeltételeihez és alapve-

téséhez kapcsolódik. Hogy ezt a filozófiát a művelődés- és kultúrpolitikai kérdések vonatkozásában is a világot átfogó testvériség eszméjének az optimizmusa hatotta át, az könnyen kiolvasható lenne először is az UNESCO alapításának a történetéből és az UNESCO első főtítkáranak, J. Huxley-nak retorikus vallomásaiból. Ezt azonban ezen a helyen nem kell tovább részletezni. A modern művelődési- és oktatási rendszer kialakítása érdekében tett sokféle javaslatból különösen két dokumentum emelkedik ki: egyrészt a FAURE-jelentés (1972), amely a művelődésügyön belül életre hívta a „lifelong education”-re való törekvést, és így a Delors-jelentést tendenciáiban ösztönözte, másrészt a Recommendation on the Development of Adult Education (1976), amelynek intellektuális hozamát a felnőttképzés későbbi reform-dokumentumai nem igen tudták elérni, és amelyre a felnőttképzési világkonferenciákon (Párizs 1985, Hamburg 1997) nemcsak történelmi tisztelettel hivatkoztak, hanem aktuális vonatkozásait is kiemelték.

A Delors-bizottság jelentése mintha felsorakozott volna az eddigi művelődéspolitikai javaslatok UNESCO-tradíciói közé, ugyanakkor azonban az oktatásügy holnapi képét ki akarja vetíteni a társadalom, környezet és a munka világának jövőbeni fejlődésére. A Delors-jelentés vonatkozásában az UNESCO szellemének megfelelő inkább aktuális elemző- és reform-dokumentumok közül a továbbiakban többek között a következők váltak fontossá: World Education Report 1995 (Párizs 1995), Educating Girls and Women in Africa (Párizs 1995), Human Development Report 1995 (UNDP, Oxford 1995), Report on the Fourth World Conference on Women, Peking 1995 (New York 1995), World Declaration on Education for All, Jomtien 1990 (Párizs 1990).² Ha az ajánlásoknak ezen sorát áttekintjük, akkor ily módon kirajzolódnak az UNESCO-munka lényegi cél-perspektívái.

A FAURE-jelentés a lifelong education (learning) gondolatát helyezi előtérbe, a nevelésügyi világjelentések az oktatásügy mindenkori állapotát írják le, Afrika problémái többek között a férfi és nő egyenjogúsága megteremtése kérdéseinek tükrében válnak nyilvánvalóvá. Ez utóbbi követelést Pekingben még sokkal nagyobb nyomatékkal fogalmazzák meg. A *Human Development* azokat a problémákat taglalja, amelyeket leginkább a *sustainable development* fogalmával lehet kifejezni, és a jomtieni nyilatkozat az alapképzés gondolatát fogalmazza meg olyan proklamativus formában, ahogyan az írástudás projektjei is megjelennek.

A jelentésen és az azt megelőző dokumentumokon belül – főleg a német megfigyelő számára – olykor feltűnő, hogy azokban milyen óvatosan fogalmaznak. Ezt a tényt azonban egyszerűen azzal magyarázhatjuk, hogy a művelődéssel és a fejlődéssel kapcsolatos világszerte elhangzott nyilatkozatokat mindig a fejlett ipari országok és a fejlődő országok által kirajzolódó pólusok között kell szemlélni. Míg a korábbi UNESCO-megfogalmazásoknál még arról volt szó – és ma ez a szempont hatodrangúvá vált –, hogy át kell hidalni a különböző rendszerekből fakadó ellentéteket, ma ezek az ellentétek mindenek előtt vallási-fundamentalista, kulturális- és művelődési eszmékben tükröződnek. Az ilyen társadalmi-kulturális konfigurációk miatt pedig az UNESCO-nak – adott esetben – le kell mondania a tőle elvárt egyértelműségről. Vonatkozik ez például a nők jogi egyenlőségének a biztosítására.

Abban teljes az egyetértés, hogy a Delors-jelentés létrejötté szempontjából az eddigi UNESCO-munka fent említett szempontjai iránymutatóak voltak, s ezek közül a FAURE-jelentésnek kétségtelenül különleges szerepe van a XXI. századi intellektuális kibontakozás felvázolása szempontjából.

A FAURE-jelentés megpróbálta a lifelong education-t elhatárolni attól a hasonló elképzeléstől, miszerint ez a koncepció csak a közoktatás utáni – felnövekvő és felnőtt generáció

² Főként Mayor, F.: Meine Meinung. Grundbildung für alle in: UNESCO-Kurier, 1993/5. sz. p. 34.; lásd még az utalásokat: Müller, J.: Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, in: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, 19/20. kötet, Köln/Wien 1991/92, 256 p.

számára – kidolgozott oktatási programokra vonatkozna, mintha a lifelong education azonos lenne a felnőttoktatással. Még a FAURE-jelentés megjelenése után sem kísérték elég intenzív figyelemmel a lifelong education-nek mint átfogó eszmének a gondolatát. Németországban az 1970-es években az iskola- és oktatási reformok kidolgozásakor még uralkodtak a reformpedagógia fel nem számolt hagyományának maradványai, a meghosszabbított kötelező iskolalátogatással kapcsolatos ajánlások, a középfokú oktatásban az alapozó- és a felsőbb iskolák látogatására felkészítő oktatás összekapcsolása. A gimnázium felső tagozatának az egyetem felé mintegy hidat ácsoló szerepe nagymértékben előtérben állt, míg egyáltalán nem voltak általánosak azok a gondolatok, hogy a művelődést szervezeti és intézményes vonatkozásban is egész életen át tartó folyamatnak képzeljék el.³ Így tehát nincs mit azon csodálkozni, hogy a Szövetségi Köztársaságban a FAURE-jelentés recepciója – néhány egyetemi újjgyakorlattól és szemináriumi üvegyöngyjáatéktől eltekintve – inkább marginálisnak nevezhető, és ugyanakkor feltűnő, hogy a lifelong education-nel kapcsolatban csak napjainkban tartanak olyan konferenciákat, amelyek az e kérdésben illetékes minisztériumok támogatását is élvezik.⁴

A FAURE-jelentés után húsz évvel a Delors-jelentéssel az UNESCO új művelődéspolitikai kezdeményezést vezetett be, ami azt is tartalmazza, hogy a FAURE-jelentés eddigi következményei és még befejezetlen vitái a Delors-bizottság feladatai közé kell hogy tartozzanak. Csak 1992-ben kapott érzékelhető publicitást az a gondolat, hogy az UNESCO keretében létrehozzanak egy XXI. századi művelődési bizottságot. Az írásos anyagok első alkalommal tartalmaztak útmutatásokat az *Education and Future* munkaterület két programjára vonatkozóan, nevezetesen a *Towards Basic Education for All* programjára és azután az *Education for the Twenty-first Century* című programra. Az e programok alapján létrejövő Delors-bizottságnak a reformot nemcsak egyedi, aktuális helyzetekből kiindulva kell megtervezni, hanem úgy, hogy annak során figyelembe veszik azokat a változásokat is, amelyeket világszerte fontosnak és hosszabb távúnak tartanak: a munkaerő piacot, a demográfiai fejlődést, a technológiai transfert, az információs társadalmat.⁵ Ebből a szempontból a Delors-bizottság tevékenysége teljes mértékben hasonlítható a FAURE-bizottság művelődésszerkezeti munkájához.

Mayor, az UNESCO főtitkára 1992-ben azután nyilvánosságra hozta azt a szándékot, hogy egy olyan szakértői bizottságot hoznak létre, amely az elkövetkező időszak oktatási koncepcióit és -struktúráit a XX. és XXI. század küszöbén végbemenő társadalmi, szociális és politikai változások tükrében fogja kidolgozni. E bizottság megalapítását – és egyidejűleg a szakértők kinevezését – a főtitkárnak 1993. II. 15-én kelt levelében közlik az UNESCO-hoz kinevezett – beosztott – munkatársakkal és a nemzeti UNESCO-bizottságokkal. Ennek során hat olyan munkaterületet neveznek meg, amelyre a bizottság munkájának elsősorban koncentrálnia kell: 1. kulturális nevelés, 2. művelődés és demokrácia, 3. művelődés és társadalmi folyamat, 4. a munka világa, 5. művelődés és fejlődés, 6. oktatás és kutatás, tudomány.

³ Vö. ezzel szemben azt a meghatározást, miszerint „lifelong education... the concept that education is not a once for all experience... commence in childhood, but a process... throughout life. Life itself is a continuous process.” UNESCO (ed.): *Glossary of Educational Technology Terms*, prep. By the Division for Development of Education, IBE, Párizs 1992, p. 73.

⁴ Így például tavaly a BMBF jóváhagyott egy olyan projektet, amelynek célja a lifelong education tematikájának és tananyagának a kidolgozása. A munkát G. Dohmen vezeti, és az első kész anyagok a napokban jelennek meg. A projekt során elkészült munkák főként az UNESCO Pedagógiai Intézetének a következő anyagaira támaszkodnak: *Lifelong Education Bibliography*, comp. by U. Giere, Library and Documentation Centre, Hamburg 1 (1973)-45 (1993); vö. még Knoll, J.H.: *Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung*, Darmstadt 1996, p. 70.

⁵ A Delors-jelentésben főként a tanuló társadalom fogalmat használják. Az információs társadalom fogalma csak a modern oktatási- és művelődési technológiák magyarázatával kapcsolatban fordul elő.

Mint ahogyan már utaltunk rá, a bizottság munkájának a következő lépésekben kell megvalósulnia: A FAURE-jelentés javaslatainak kritikus áttekintése, a holnap világának felvázolása és a „What kind of education is needed for what kind of society of tomorrow?” kérdés megválaszolása. Ennek alapját természetesen az eddigi UNESCO-munka főbb szempontjai képezik.

Maga Delors a bizottság feladataként a következő problémaköröket emelte ki: népesség, környezet, foglalkoztatás, a nemzeti jelleg erősítése versus globalizáció, etnizálás, rasszizmus, munkaerő piaci profilok és foglalkoztatási körülmények, szakmai struktúrák.

Az oktatást ily módon beillesztik az azt körülvevő feltételek kontextusába: „The concept of an education that extended throughout life could, in fact, be linked to that of a lifespan in which learning, work, experience, social life and citizenship were closely intertwined from a very early age.”⁶ Ebbe első alkalommal a Delors-bizottság 1995. októberében kiadott „Preliminary Synthesis” című időközi jelentése alapján lehetett részletesen betekinteni. Így kerülhetett azután az anyag az UNESCO 28., Párizsban megtartott közgyűlésén is (1995. 10.25-11. 16) vitára.⁷

Szakértők és nemzetközi távlatok

Mielőtt a Delors-bizottság jelen zárójelentésének tartalmi kérdéseit ismertetnénk, és a jelentésben kifejtett nézeteket kommentálnánk, először két kérdést kell megtárgyalni, nevezetesen a bizottságban képviselt tagok szakmai kompetenciájának és annak a nemzetközi optikának a kérdését, amely egyúttal a konkrét oktatási reformok lehetséges mértékével kapcsolatos kérdésre is választ adhat.

A bizottság összetétele igazolja azt a törekvést, hogy az UNESCO-munka különböző régiói megfelelő módon érvényesüljenek, azaz, hogy a fejlett ipari államokat és a fejlődő országokat, valamint keletet és nyugatot, északot és délt súlyuknak megfelelően vegyük figyelembe. Bizonyos preferenciák ugyanakkor természetesen nyilvánvalóak. A tagok származási országai először is nem adnak jelentős felvilágosítást az ilyenfajta preferenciákról, ami az „individuals and institutions consulted” és a „distinguished advisers” kiválasztásakor mindenesetre fokozottabb mértékben tapasztalható.

A bizottsági tagok a következő országokból származnak: Jordánia, Japán, Portugália, Zimbabwe, Lengyelország, USA, Szlovénia, Jamaica, Venezuela, Szenegál, India, Mexikó, Koreai Köztársaság és Kína. A tagok az oktatáspolitikai területén töltöttek vagy töltenek be pozíciókat, vagy szoros kapcsolatban állnak a külpolitikával vagy a tömegkommunikációs eszközökkel. Ezen kívül nyilvánvalóan figyelembe vették a nemzetközi hírnévben is megnyilvánuló politikai prominenciát. Pedagógiai szakemberek mindenesetre nincsenek a tagok között, amit első pillantásra még nem kellene hátránynak tekinteni, ha ettől a jelentéstől nem vár el az ember olyan oktatásügyi reform célkitűzéseket, amelyeknek módszertani és didaktikai rész-szempontjai is vannak.

⁶ Delors, J.: Report. First Session, 2.-4. 3. 1993, EDC 93, 20. 4. 1993. A bizottsági munka genézisét aktualitásaiban adja vissza a Delors-jelentés, Delors, J.: Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, Paris 1996, p. 249.

⁷ UNESCO: International Commission on Education for the Twenty-first Century. Report of the Commission, Párizs 1995; ld. még Delors, J.: Adress by J.D. Chairperson of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, General Conference, 28th Session, 28 C/INF 25, 1995. nov. 3., UNESCO Párizs 1995; vö. még: Bundesministerium BF, Ref. 123, Round-Table Diskussion zum vorläufigen Report der Internationalen Kommission Bildung für das 21. Jahrhundert (Delors- Kommission) am 10.11.1995 auf der 28. Generalkonferenz, Bonn 1995.11.14.; ld. még Németország UNESCO Állandó Képviselőtény a jelentését az UNESCO 28. közgyűléséről, Bericht Kommission II., Hauptprogramm I. „Towards Lifelong Education for All”.

A szerzők a jelentés első fejezeteiben, és a kötetben megjelent egyéni állásfoglalásokban is megpróbálták egy világméretűben értelmezett oktatás és művelődés körvonalait felvázolni, végső soron azonban mégis gyakoribbak azok a kérdésfeltevések és probléma megoldások, amelyek inkább a fejlett ipari országok aggodalmait tükrözik. Így például a központosítás és decentralizáció, a globalizáció és harmonizáció⁸ látszólag ellentétes viszonya olyan téma, amely az európai egyesüléssel kapcsolatban nagy szerepet játszik, és kérdéses, hogy vajon ez a probléma más régiókat is hasonló módon érint-e. Ugyanakkor a fejlett ipari államok problémáinak túldimenzionált figyelembe vételével kapcsolatos feltételezést különböző fejlődő területekről származó sokrétű dokumentációval és példákkal korrigálják. A szövegben számos ilyen, grafikusán is kiemelt példa található. A bizottságnak az is szándékában állt, hogy helyszínen tanulmányozzák azokat a régiókat, amelyek a fejlett ipari államok szemszögéből nézve nem lettek egyértelműen úgy meghatározva, mint ahogyan azt a világméretű igény megkövetelné. A vezérlő elv ugyanakkor az internacionalitás volt, mégpedig nemcsak általánosító, globális értelemben, hanem úgy is, hogy a különböző helyek és tartalmak sajátosságait világosan megmutassák: „Each session of the Commission except the first included as part of its programme a working group, with invited experts, to examine issues specific to the region in which the meeting was held and the topic that was particular of that session.”⁹ Egy ilyenfajta elv, amely a munkálatok során nem szükségszerűen kell hogy megszerezze az összehasonlító tudományok támogatását vagy jóváhagyását, egyrészt minden bizonnyal lehetővé teszi az interkulturális tanulmányokat, ugyanakkor azonban véletlenszerűségek is meghatározzák, amelyek a régióknak és az ezen régiókhoz tartozó személyeknek a kiválasztásából adódnak. És akkor már nincs mit azon csodálkozni, hogy a konzultációs alanyok között olyan nevekkel is találkozom, akiket nem tartok éppenséggel mérvadó képviselőknek. Így például a kevés német szakértő véleményem szerint sem a belföldi nem-állami szervezetek (NGO) mennyiségi kritériumának nem felel meg, sem nem kellene fenntartás nélkül megszavazni nekik a helyettesítő kompetenciát. Az ilyenfajta személyi és tárgyi mulasztásokat azonban nem szabad a nemzetközi szándékkal szemben felróni, főként ha figyelembe vesszük, hogy nem szabad a saját művelődéspolitikai viszonyainkat egy világméretű elemzés mércéjeként alkalmazni. A német iskola- és művelődéspolitikai sokrétű – többnyire azonban kudarcot vallott – reformkezdeményezései minden bizonnyal jelentős visszafogottságra készítetnek bennünket.

A Delors-jelentés és a művelődéspolitikai retorika

A Német UNESCO-bizottság (DUK) egy sajtóközleménye a jelentés következő aspektusait emeli ki, és ezzel a jelentést a művelődéspolitikai különlegességekre és követelményekre redukálja: „A művelődést *lifelong education*-nek kell tekinteni, és ezt az elvet többek között egy úgynevezett ‘művelődési folyószámla’ biztosítja: ‘Egy, minden egyénnek egész életére biztosított tanulmányi időt’ a ‘folyószámla’ állása szerint a felnőtt korban is igénybe lehet venni.” A képzési támogatást és az esélyegyenlőséget főként lányok és asszonyok számára kell biztosítani. A tanulás és művelődés az új információs technológiák hatására meg fogja változtatni jellegét, és be kell rendezkednie a megváltozott kommunikációs feltételekre. A nem állami szervezeteket elsősorban a települések szintjén kell fokozottabb mértékben igénybe venni. A művelődés és tanulás új értelmezését egy négy lábbon álló modell-

⁸ A Maastrichti szerződés szubszidiaritási követelményéből kiinduló Knoll, J.H.: Europäische Einigung: ja – Europäische Vereinheitlichung: nein, In: Grundlagen der Weiterbildung, 1996, 7. évf. 4. sz.

⁹ Delors, J.: Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, Párizs 1996, p. 259.

ben kell elképzelni: „*learning to know, learning to do, learning to be and learning to live together*”.

Ezek a Delors-bizottság jelentésében a jövő művelődéspolitikája „pillérjeinek” nevezett elemei és irányt mutató súlypontjai első pillantásra nem tűnnek valami kézzel foghatónak, konkrétábbá válnak azonban a bizottság elnöke által készített átdolgozott formában. Az első kérdés arra irányul, hogy vajon az oktatási rendszer képes-e arra, hogy a fejlődés kulcs tényezőjévé váljék. A második kérdés úgy szól, hogy vajon az oktatási rendszerek tudnak-e alkalmazkodni a társadalmi fejlődéshez. A harmadik kérdés az oktatási rendszer és az állam közötti kapcsolatokat érinti. A negyedik kérdés pedig olyan értékek terjesztését tartalmazza, mint a másokkal szembeni nyitottság, a kölcsönös megértés, röviden, a békével összefüggő értékeket.¹⁰ Ez a repertoár az utolsó kérdés kapcsán nyilvánvalóvá teszi, hogy itt nem holmi konstruktivista oktatási reformot¹¹ mutatnak be, hanem sokkal inkább a meglévő hagyományokból és értékekből indulnak ki; természetesen az ilyen értékeket mindig a társadalmi beállítottságon kell mérni, és társadalompolitikailag rendelkezésre kell bocsátani.

Azon sem csodálkozhatunk, hogy a jelentés megfogalmazása igen rugalmas, hiszen célkitűzése szerint világszerte érvényes szeretne lenni, és a reformokat itt és ott a különböző társadalmi és gazdasági adottságokat figyelembe véve próbálja megvalósítani. A mi saját helyzetünkben kiindulva azt mondhatjuk, hogy a reform animációt és szenszibilizálást szeretne előidézni, és hogy a reform egyes elképzelései csak részleteiben valósíthatók meg. Ezt az igen szerény nézetet számomra néhány szövetségi tartomány oktatási irányító testülete által időközben már elkészített kommentárja is alátámasztja. Tehát még egyszer: a Delors-jelentés úgy fogalmaz, hogy az világszerte hozzáférhető, a különböző rendszerekben meglévő inhereus jelenségeket és tényeket veszi kiindulópontként, és megpróbál olyan irányelveket felvázolni, amelyek – a mindenkori hagyomány tiszteletben tartása mellett – az UNESCO alapelvein nyugszanak, és a XXI. század tanuló társadalmát figyelembe véve tesz ajánlást a változtatásokra.

A címek és alcímek már a „XXI. századi tanulás és művelődés” célkitűzéseire és tartalmi kérdéseire utalnak. A szorgos olvasó minden bizonnyal olyan olvasást könnyítő, segítő támpontokat, olyan „highlights”-okat fog keresni, amelyek révén a jelentés előretekintőnek, eredetinek és konstruktívnek bizonyul majd. Ilyen támpontokat bocsát az olvasó rendelkezésére a jelentés bemutatása alkalmából¹² nyilvánosságra hozott J. Delors bevezető cikkével¹³ kezdődő sajtótájékoztató, amely egy lenyűgözően összefogott parafrázis, és J. Delors-nak *Tanulás a holnapra* címmel nemrégiben megjelent interpretáló cikke.¹⁴

Ezekből az útmutatásokból kiindulva az egyes országokban kurzus korrektúrákat kellene végrehajtani, amennyiben egyetértünk avval az alapvető konszenzussal, hogy ezek a javaslatok az „Education for the 21st Century” igényeit és követelményeit fogalmazzák meg. Időközben azonban már nemigen kapcsolják össze a globalizációt és a harmonizációt, mint ahogyan azt néhány nemzetközi szervezet – így például az UNESCO is – az 1970-es években tette. Véleményem szerint a Maastrichti szerződés¹⁵ sok kontrollálatlan és történelmietlen

¹⁰ Deutsche UNESCO-Kommission (ed.): *Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert*, Neuwied/Kriftel/Berlin, p. 73.

¹¹ A konstruktivizmust itt A. von Hayek értelmezésében használjuk, aki azon olyan társadalmi rendszereket ért, amelyeket „kitaláltak”, és egy előre elkészített terv szerint valósítanak meg a gyakorlatban.

¹² *Pressemitteilung*. In: UNESCO aktuell, 1996/4. sz.

¹³ Delors, J.: *Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, Párizs 1996, p. 13.

¹⁴ Delors, J.: *Lernen für morgen. Bildung im 21. Jahrhundert*, In: UNESCO Kurier 37. évf., 1996/4. sz. p. 4.

¹⁵ *Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft i.d. Fassung vom 7. 2. 1992 und der Vertrag über die Europäische Union*, In: T. Länfer (szerk.): *Europäische Gemeinschaft, Europäische Union. Die Vertragstexte von Maastricht mit den deutschen Begleittexten*, Bonn 1993.

lelkessedésnek vetett véget, amelyek a globális állapotokból, mindenekelőtt azonban a népek politikai együttéléséből kiindulva azok művelődéspolitikai körülményeit is egységesíteni akarták. Ezt az utat nem ritkán a következő címmel jellemeztem: „Európai egyesülés igen – európai egységesítés nem”. Az „európai oktatási rendszerrel” kapcsolatos gondolkodási sémákat csak akkor alakították ki, és hozták forgalomba, mikor Dahrendorf az EGK-ban felismerte az oktatáspolitikai felelősségét. Ezek fölött azonban átsiklott a történelem, és úgy tűnik, hogy az EU tagállamok mára már megegyeztek a „kulturális-földrajzi szubszidiaritás” elvében (a szubszidiaritásról szóló 3. §, Oktatás és kultúra 126., 127., 128. §), és olyan reformokra térnek át, amelyeknek nem célja az egyes államok identitásának a feladása.

Talán kitérőnek tűnhet, ha ehelyütt most még fokozottabb mértékben hangsúlyozzuk a „nemzetközi oktatási politika” szempontját, és az Európai Bizottság „Fehér könyvének”¹⁶ általános és szakmai képzésre vonatkozó passzusaira hivatkozunk. Ez már előszavában a szubszidiaritás elve mellett kötelezi el magát, mégpedig a következő szavakkal (E. Cresson & P. Flynn): „Az oktatás tartalmi kérdései, valamint az általános és szakmai képzés politikájának gyakorlati megvalósítása továbbra is a tagállamok hatáskörébe tartozik. Ez a tény azonban – a szubszidiaritás elvének megfelelően – semmiképpen sem zárja ki az európai szintű közös akciót.” Ezzel a kijelentéssel korrigálják azt a benyomást, amit az előző fehér könyv a „Growth, Competitiveness and Employment”-tel kapcsolatban keltett, és ami valamennyi politikai és komparatiztikus elővigyázatosság egyidejű félre tételével különös vaksot fektetett le a harmonizáció mellett: „A különböző intézkedési kategóriák során az alapelv az emberi potenciál hasznosítása kell hogy legyen, kezdve az általános iskolai képzéstől az első szakképesítésen keresztül egészen a felnőttképzésig. És amennyiben valamennyi tagállamban bevezetik azt a legjobb módszert, amely ezen szintek egyikén valamelyik tagállamban bevált, akkor megteremthető a megfelelő minőségű oktatási rendszer.”

E helyen nem térhetünk ki a reformjavaslatok részletes leírására, és úgy vélem, hogy a Delors-bizottság jelentésének lényeges szempontjait az előbbieken már ismertettük.

A felnőttképzés helye a Delors-jelentésben

Az olvasó most természetesen megkérdezi majd, miért kap ilyen nagy hangsúlyt a felnőttképzés a Delors-bizottság reformtervezetében. Valójában a Delors-jelentés a felnőttoktatásról nem tartalmaz önálló részt, azt az egymásra épülő oktatási és művelődési területek vonatkozásában fermentumként és iránymutatóként említi meg. Épp a napokban szereztem róla tudomást, hogy ezt a „mulasztást” minél hamarabb korrigálni fogják, a kétségek ilyen eloszlásával szemben azonban az a véleményem, hogy a felnőttképzést itt másképpen értelmezik, mint annak nálunk szokásos intézményes formájában. És ez logikus is, ha a lifelong education koncepcióját már nem az iskolarendszerű és a felsőoktatási intézmények és a mindenkor hozzájuk tartozó klientúra széttagolásának tekintik, hanem olyan kontinuumnak, amelyben a felnőttképzés az egész életen keresztül tartó orientálódás motorjaként funkcionál. A „From Basic Education to University” című részben, amelyben a jelen állapot és a célkitűzések strukturális palettáját tekintik át, a következő (a felnőttképzésre első lépésben még nem utaló) rész-címek találhatók: „A Passport of Life: Basic Education”, „Diversity in Secondary Education”, „The Functions of Higher Education”. Ha azonban figyelmesebben tanulmányozzuk ezeket a részeket, akkor kiderül, hogy ezekben a felnőttképzést mindig a fennálló oktatási-művelődési területekbe ágyazva érintik. Így például a „Basic Education” című fejezethez külön részt csatolnak az „Adult Basic Education and Literacy” címmel, a „Secondary Education”-hoz pedig a „Vocational Guidance” címmel. A „Higher Education” című részhez pedig a „The University as a Place of Culture and Learning Open to All” című

¹⁶ Európai Bizottság: Teaching and Learning, Towards A Learning Society, White Paper, Luxembourg 1996.

rész kapcsolódik, a „Recognizing Subsequently Acquired Skills by Means of New Methods of Certification” részre való utalások az iskolarendszerű és a felnőttképzés területén folyó oktatás szempontjait¹⁷ integrálják. Ebben a részben az oktatásügyet olyan kontinuumként értelmezik, amelyben az életkor specifikus-, és részben magatartás specifikus sajátosságok már nem érvényesek olyan mértékben, mint jelenleg még nálunk.

Egy másik írásomban¹⁸ részletesebben ismertetem a felnőttképzéssel kapcsolatos ezen szemléletet, és főleg azt igyekeztem világossá tenni, hogy mennyiben ellentétes a Delors-bizottság által a felnőttképzésről képviselt koncepció a mi viszonyainkkal és felfogásunkkal. Evvel kapcsolatban nálunk is jó lenne vitát folytatni.

Viták

A Delors-jelentés publikálása óta eltelt rövid időben még nem lehet gazdag publicisztikai visszhangra számítani. A Szövetségi Köztársaságban a jelentésről még nem vettek igazán tudomást, eltekintve egy, a Német UNESCO-Bizottság (DUK) által közzétett sajtójegyzéktől. Itt azokba a – egyébként nyelvi természetű – korlátokba is ütközünk, amelyeket bevezetőmben már említettem. Azonkívül az a tényező is szerepet játszhat, amit Theodor Eschenburg, politológus „bonyolultsági cezúrának” nevezett, azaz, hogy a jelentéseket nem terjesztik, ha várható, hogy azok tárgya – a bonyolult tények miatt – sem az újságíróknak, sem pedig az olvasóknak nem közvetíthető. A szűkebb értelemben érintett szakmai nyilvánosságnak publicisztikai visszafogottsága mindenestre csodálkozásra ad okot. Az eseményről a nagy pedagógiai folyóiratok éppen olyan kevésbé számoltak be, mint azok a tömegújságok, amelyek szívesen büszkélkednek azzal, hogy intellektuális érdeklődésűek. Az UNESCO-hoz, és különösen pedig a DUK-hoz való közelállásom, valamint a Bochumi Ruhr Egyetem Felnőttoktatási Tanszéke nemzetközi és összehasonlító súlya miatt a jelentést a „Bildung und Erziehung” című folyóiratban részletesen ismertetem, és ez már 1996 szeptemberében megjelenhetett.¹⁹

Ezen túlmenően a Német UNESCO-Bizottság „Oktatási- és nevelési szakértői bizottsága” négy fő téma alapján tárgyalta a jelentést. Mivel a DUK-ban személyi tagok mellett oktatási- és tudományhoz közel álló szövetségek és hivatalnokok képviselői is jelen vannak, így itt a pedagógiai rész közvélemény előtt folyó értelmezésében teljesen pluralista vita bontakozhatott ki. Ugyanakkor ebben az időpontban a BMBF szavazatát sajnos még nem terjesztették elő. Ez valóban sajnálatos tény. A vita alapját képező négy fő témát a következőképpen fogalmaztam meg:

1. a tanítással és tanulással kapcsolatos tudományos ismeretek megszerzésében alkalmazott információs technológiák és azoknak a gyakorlatban történő felhasználása iránti érzékenység;
2. az együttélés megtanulása: a demokrácia iránti polgári felelősségnek a tudományos/technikai alfabetizációval való összekapcsolása;
3. a pusztán „papíron jelentkező képzettség” dominanciájával szembeni – a képességek bizonyításában és tanulási modulokban megnyilvánuló új gondolkodási mód;
4. az iskola és az egész életet végigkísérő tanulás.

¹⁷ Delors, J.: Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, Párizs 1996, p. 117.

¹⁸ Knoll, J.H.: Globale Bildungsoffensive. Die Ergebnisse der Delors-Kommission und erste Reaktionen. In: Grundlagen der Weiterbildung, 8. évf., 1997/3. sz.

¹⁹ Knoll, J.H.: Bildung im 21. Jahrhundert. Vermächtnis und Chance auf dem Weg in die Lerngesellschaft. In: Bildung und Erziehung, 49. évf. 1996/3. sz. p. 363.

A bajor Oktatási, Kulturális, Tudományos és Művészeti Minisztérium képviselője egy sor tézist adott elő, amelyek a jelentéssel részben vitatkoznak, a jelentést részben visszaütik, részben azonban a hazai reformok támogatójaként mint nemzetközi érvet üdvözlrik is.

Ezek a tézisek nem vitatják a Delors-jelentés néhány, a strukturális átjárhatóságot és flexibilitást támogató követelményét. Ugyancsak nyomatékosan helyeslik a számítástechnikai képzés megvalósítását, bár az ezt biztosítandó anyagi forrásokat jelenleg még ország-specifikus profilúnak tartják. A német iskolaigazgatásban egyértelműen az *integratív* média nevelést állítják a középpontba, ugyanakkor azonban nem gondolják át úgy a továbbképzéssel szemben támasztott követelményeket, mint ahogyan azt a tézisekben (1984) megfogalmazzák.²⁰

Az eddigi formális „papír képesítésnek” a felszámolását ellentétes módon ítélik meg, ami egy magas szinten szabályozott rendszerben érthető is. Evvel kapcsolatban utalnak a kötelező érvényű jogi minőségre, a tanulási tartalmak összehasonlítható szintjére és összességében tömörebb rendszerére is. A Német UNESCO-Bizottság az eredményeket összesítette, a vita érveit összeállította, a németországi és a Delors-jelentés hiányosságaira rámutatott, és megfogalmazott néhány olyan követelményt, amelyek a további vitákat felélénkíthetik. Az ennek alapján megfogalmazott „Ajánlások és követelések” a következőképpen szólnak: „A Német UNESCO-Bizottság Oktatási és Nevelési Szakmai Bizottsága sürgető szükségét látja annak, hogy a Delors-bizottság ösztönző elképzeléseit Németországban széleskörű vitára bocsássák, és hogy a felelős szervezetek, valamint szakértők mindenkori feladatukra figyelembe vételével foglaljanak állást.”

Ez mind a németországi művelődési helyzetre, mind pedig a harmadik világ művelődési helyzetére, valamint az ezeknek a németországi fejlesztési együttműködésen belüli oktatáspolitikai kihatásaira vonatkozik.

Ezt a vitát a művelődés és kultúra valamint a gazdasági fejlődés kérdéseinek szoros összefonódása miatt a Kulturális és Fejlesztési Világbizottság „Kreatív sokféleségünk” címen megjelentetett ajánlásaival együtt kell folytatni.

Az egész életet végigkísérő tanulásnak a Delors-jelentésben megfogalmazott értelmezését közvetlenül be kell vonni az EU, az Európa Tanács valamint az OECD ilyen irányú vitáiba és ajánlásaiba.

A német fejlesztési együttműködésben tevékenykedő intézményeket és felelősöket külön kéri arra, hogy kezdeményezzék a Delors-jelentés művelődéspolitikai kiválóival kapcsolatos vélemény formáló folyamatot.”

Egy ilyen animációhoz akart ez a beszámoló is hozzájárulni: az állami és nem állami felnőttképzés, a felnőttképzés mint tudományos diszciplína szintén felszólítatik a további vitákban való részvételre, aminek során egynehány, a Delors-jelentés nyomán kiváltott irritáció csak hasznos lehet ahhoz, hogy – a XXI. századot szem előtt tartva – elindítsák a felnőttképzés/továbbképzés önértelmezésével kapcsolatos tisztázó folyamatot.

²⁰ Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Szövetségi Oktatási és Tudományos Minisztérium): Thesen zur Weiterbildung, Bonn 1984; megjelent: Knoll, J. H.: Erwachsenenbildung vor der 3. industriellen Revolution: Befunde und Zukunftsprogrammatik in Quellen und Dokumenten, Ehningen 1988, 22. pp. és in: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, szerk. J. H. Knoll, 12/13. kötet, Köln/Wien 1984, 155. p. A tézisek ezzel a területtel kapcsolatban a számítástechnikai oktatástól az informatikáig vezető fokozatosságról beszélnek.